



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

LUCIANA ELITA ALVES DOS SANTOS
SARA VICTOR DOS SANTOS BARBOSA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: concepções e reflexões do processo ensino-
aprendizagem.

JOÃO PESSOA
2017

LUCIANA ELITA ALVES DOS SANTOS

SARA VICTOR DOS SANTOS BARBOSA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: concepções e reflexões do processo ensino-aprendizagem.

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Isabel Marinho da Costa.

JOÃO PESSOA
2017

S237a Santos, Luciana Elita Alves dos.

Avaliação educacional: concepções e reflexões do processo ensino-aprendizagem / Luciana Elita Alves dos Santos, Sara Victor dos Santos Barbosa. – João Pessoa: UFPB, 2017.
42f.

Orientadora: Isabel Marinho da Costa
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Avaliação educacional. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Educação.
I. Barbosa, Sara Victor dos Santos. II. Título.

LUCIANA ELITA ALVES DOS SANTOS

SARA VICTOR DOS SANTOS BARBOSA

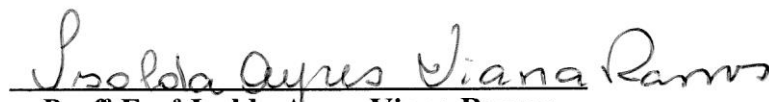
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: concepções e reflexões do processo ensino-aprendizagem.

Data: ____/____/____

Banca examinadora:


Profª Drª Isabel Marinho da Costa
(Orientadora)

Profª Drª Francisca Terezinha de Oliveira Alves
(Examinadora)


Profª Espª Isolda Ayres Viana Ramos
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, por tudo que ele tem feito.

Agradecemos de coração a nossa Orientadora, Prof^a Dr^a Isabel Marinho da Costa, por todo apoio, dedicação e incentivo, por nos proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

Aos nossos familiares, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

A todos os nossos amigos, que nos ajudaram e apoiaram nos piores e melhores momentos.

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, intitulado “Avaliação educacional: concepções e reflexões do processo ensino-aprendizagem”, surgiu através das aulas da disciplina de Avaliação da Aprendizagem e das experiências vivenciadas, através dos Estágio Supervisionados do Curso de Pedagogia. Visa apresentar as concepções de avaliação educacional e refletir sobre essa ação pedagógica no processo ensino e aprendizagem da Educação Infantil. O estudo é do tipo bibliográfico (GIL, 1996), baseado em leituras, análises e interpretações de textos (livros e artigos acadêmicos e científicos). A base teórica se fundamenta em Hoffmann (2006), Luckesi (1999), e nos documentos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1998), que confiabilizam o assunto em pauta. Os estudos e as leituras que fundamentam a avaliação na Educação Infantil, mostram que ainda não é conclusiva a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem integra e determina o desenvolvimento cognitivo do sujeito (aluno) e de que estudos e pesquisas ainda são necessárias para se efetivar uma avaliação mais justa e incluyente.

Palavras chave: Avaliação Educacional. Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

The thesis, with title “The merit of children’s education: concepts and reflections of the process of teaching and learning”, was developed based on classes of Learning Evaluation and the experiences enrolled in the internship of Teaching Science in the Pedagogy undergraduate course. The main goal is to present concepts of educational evaluation and the learning process in the children’s education. In addition, it reflect about the pedagogic process of teaching and learning. The study is a review of literature (GIL, 1996), based on reading, analysis and interpretation of works (Such as books and academic papers). The theoretical framework is based on HOFFMANN (2006), LUCKESI (1999), on the documents of National Syllabus for Children’s Education – RCNEI (1998) and National Curricular Guidelines for Children’s Education – DCNEI (1998). The studies, in which the children’s education evaluation is based on, show that it is not conclusive that the idea of a process of teaching and learning is determinant to cognitive development of the subject (student) and, therefore, more research is necessary on the issue.

Key words: Educational Evaluation. Teaching and Learning Process Evaluation. Education.

TABELA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENCCEJA - Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFOCAPES - Boletim Informativo da Capes

MEC - Ministério da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Ensino Superior

ZDP - Zona de conhecimento proximal

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: reflexões teórico-práticas.....	13
2.1	– A AVALIAÇÃO: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS SOBRE ERROS E ACERTOS.....	17
2.1.1	<i>Os tipos de avaliação</i>	21
2.1.1.1	<i>A avaliação diagnóstica</i>	21
2.1.1.2	<i>A avaliação formativa</i>	22
2.1.1.3	<i>A avaliação somativa</i>	23
2.2	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO.....	24
3.	A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Algumas considerações sobre as Bases Legais.	30
3.1	AS FASES DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM INFANTIL	32
3.2	A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3.2.1	<i>A observação</i>	36
3.2.2	<i>O registro</i>	36
3.2.3	<i>A organização</i>	37
3.2.4	<i>O relato</i>	37
3.2.5	<i>A comunicação</i>	37
3.2.6	<i>Aula, um sentido desejável!</i>	37
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
	REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

A temática “Avaliação educacional: concepções e reflexões do processo ensino e aprendizagem”, surgiu, dentre outros aspectos, através das aulas da disciplina de Avaliação Educacional, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Os apontamentos nos despertaram a refletir e estudar sobre a avaliação educacional e do processo de ensino e aprendizagem, especificamente, a que ocorre na educação infantil e mostraram que a avaliação pressupõe formas de julgamentos, valor e/ou mérito, são atribuídas, em geral, através de notas e “conceitos”, estigmatizadas através de rótulos e não da observação crítica e criativa do desenvolvimento infantil (afetivo, social e físico), da criança, que se dá pelas brincadeiras e interações que ela estabelece em seu cotidiano, com outras crianças e na escola também com o docente.

A configuração atual das avaliações educacionais feitas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação – SINAES, abrangendo algumas áreas e esferas de conhecimento revela os constantes desafios e dificuldades enfrentados pelos professores da Educação Básica e Superior para compreenderem e aplicarem avaliações justas e incluídas. A concepção de avaliação como processo de medida e classificação, com base em exames e testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos, desde a sua origem até os dias atuais, têm sido resistentes e ainda encontrados em muitas e múltiplas práticas docentes.

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

A avaliação na educação infantil se evidencia através da observação que é a ação pedagógica e metodológica mais adequada ao Ensino Infantil, pois nesse nível de ensino a avaliação não deve ter a função de promoção, mas de conversão para a tomada de decisão quanto aos rumos do processo de ensino e aprendizagem. Deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e utilizar como instrumento e critério de avaliação a

observação, o diagnóstico (registro), o acompanhamento da evolução e das dificuldades que o aluno apresenta durante a construção da aprendizagem.

Nessa direção, ficamos a questionar: *Quais as concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas que embasam a avaliação educacional? Em que a avaliação em Larga Escala contribui, efetivamente, para o processo de ensino e aprendizagem? A avaliação ainda assume a ação de punição e exclusão no âmbito escolar?* Esses e outros questionamentos nos inquietam e faz perceber a necessidade de ampliar a reflexão e o estudo sobre o assunto. Nesse sentido, acreditamos que este TCC poderá contribuir, especialmente, para os alunos dos cursos de licenciaturas e docentes da Educação Básica, para ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica e avaliativa do processo de ensino-aprendizagem, a compreensão dos tipos de avaliação que ainda configuram as práticas pedagógicas da educação infantil e favorecer a elaboração de construção de novas ideias e práticas pedagógicas.

O objetivo proposto é refletir sobre as concepções de avaliação educacional e os processos de ensino e aprendizagem, compreender o Sistema Nacional de Avaliação da Educação, feitas através das avaliações em Larga Escala, especificamente, as avaliações propostas para a Educação Básica e evidenciar as várias fases de desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil.

O estudo é do tipo bibliográfico, baseado em leituras, análises e interpretações de textos (livros e artigos acadêmicos e científicos) que tratam sobre a avaliação e os processos pedagógicos do ensino e da aprendizagem. Segundo Gil (1996), a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc. No que se refere a este trabalho, os capítulos que se seguem abordam as bases em que foram fundamentadas as leituras e a escrita sobre o assunto.

Para tanto, no primeiro capítulo apresentamos o texto introdutório com as inquietações e problematizações para o surgimento do tema: “Avaliação Educacional: concepções e reflexões do processo ensino-aprendizagem”. No segundo capítulo, apresentamos as concepções de avaliação educacional: reflexões teórico-práticas, tendo como base estudiosos, pesquisadores e teóricos que abordam o processo avaliativo de ensino e da aprendizagem, que, em geral, estão fundamentados na ideia de medida, classificação e aferição. No terceiro capítulo, apresentamos a avaliação na educação

infantil, tendo como base os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1998). Por fim, nas considerações finais, apresentamos o percurso - desafios e aprendizagens, - adquiridas através das leituras e da escrita desse trabalho que proporcionou e ampliou a nossa compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem da avaliação na educação infantil e a contribuição do TCC para os leitores (Pedagogos, Professores de Educação Básica e alunos dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia), ao qual poderão ter acesso no acervo da biblioteca central e setorial da UFPB.

2 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: reflexões teórico-práticas.

As concepções avaliativas envolvem pressupostos históricos, filosóficos, sociológicos e culturais. Os primeiros conceitos avaliativos estão fundamentados, em sua grande maioria, a partir de bases teóricas da ideia de medida, classificação, aferição. Ao longo dos anos as concepções foram sendo desconstruídas na visão de teóricos como Stake (1967), Cronbach (1970) e Stufflebeam (1974), que através de estudos e pesquisas buscaram romper com as relações de poder imbricadas nos conceitos de avaliação educacional, cuja perspectiva surgia da classe dominante.

As concepções de avaliação educacional no Brasil, sofreram uma grande influência norte-americana que por muito tempo orientou as ideias de pensadores e intelectuais das Instituições Educacionais de Nível Federal, Estadual e Municipal e as bases legais que estavam fundamentadas também na perspectiva da avaliação como medição, competição e bonificação. Essa compreensão de avaliação educacional é comprovada a partir de estudos e pesquisas feitas através de testes objetivos (Medida), para confirmar a concepção de avaliação como mediação, predição e classificação. Essa pesquisa educacional foi realizada nos Estados Unidos, por Joseph M. Rice, no início do século XX, que, dentre outros aspectos, objetivava analisar as questões de tempo escolar, o desperdiçar desse tempo e a contribuição da avaliação em seus trabalhos. Um dos seus principais trabalhos ganhou relevância com programas de exames nacionais e regionais, tendo em vista medir a competência dos educandos e educadores. Nessa direção, o teórico Robert Thorndike, também ganhou destaque por enfatizar os testes e medidas educacionais que verificavam a mudança de comportamento das pessoas e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Na década de 10 e 20, os Estados Unidos consideravam o processo avaliativo processual, em que as habilidades e aptidões dos alunos eram consideradas na construção da aprendizagem. Somente na década de 30 que os estudos e as pesquisas demonstraram que havia uma necessidade de os testes serem padronizados, no intuito de verificar via avaliação, os *déficits* na questão curricular e determinar o processo de ensino e aprendizagem. Esses *déficits* eram avaliados entre as formas de conhecimento práticos com questões da vida adulta, das capacidades e hábitos de um sujeito.

A teoria de Tyler (1975) demonstra preocupação com objetivos educacionais e informações sobre o aluno através da avaliação, sugerindo os testes escritos com questões de múltiplas escolhas, os testes verbais, a observação, a entrevista no intuito de verificar se os objetivos estão sendo alcançados pelo programa do currículo e ensino, defendendo a

necessidade de instrumentais como escalas e inventários. Em seu modelo de avaliação educacional estava centrado a organização e o desenvolvimento da aprendizagem, que estabelece cinco passos: formulação e classificação dos objetivos, definição clara dos objetivos, identificação de comportamentos estabelecidos pelos objetivos, seleção e experimentação de instrumentos e construção de novos e elaboração de critérios para interpretação dos resultados.

No Brasil, Sousa (1986), afirma que foram desenvolvidos estudos referentes a avaliação, na direção da teoria de Tyler para elaboração do currículo. Taba (1962 e 1974) amplia essa compreensão a partir das etapas previstas por Tyler em: diagnóstico das necessidades, formulação de objetivos, seleção de conteúdo, organização de atividades, determinação dos procedimentos de avaliação e seleção de atividades de aprendizagem.

Para Cronbach (1970) as ideias sobre avaliação educacional estão pautadas em tomadas de decisões, que para serem alcançadas teriam que determinar a eficiência de métodos de ensino e do material instrucional, identificando a necessidade do educando ao planejar e intervir para incentivar o sucesso e orientar a tomada de decisão da eficiência do ensino e dos professores. Suas ideias sobre avaliação tiveram um grande impacto na década de 60 e influenciaram outros estudiosos que ampliaram as discussões a respeito.

O teórico Stufflebeam (1974), que desenvolveu um dos principais modelos contemporâneos de avaliação, enfatiza o processo de julgamento e tomadas de decisões focadas nas questões quantitativas. Para ele, essa perspectiva possibilita a compreensão real do contexto em que o processo avaliativo acontece.

No Brasil, esse modelo aparece com uma defasagem de tempo muito grande, -quase duas décadas, - apresentados somente na década de 70, no V Encontro da Secretários de Educação e Representantes dos Conselhos de Educação e no final da década de 70 pelo Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação - MEC, que serviu como orientação para vários estados brasileiros. É importante salientar que na avaliação educacional e construção de instrumentais na coleta de dados, essa perspectiva tem como caráter prioritário da avaliação, a medida, porém, é importante também verificar os pressupostos avaliativos e oferecer no ato educativo um suporte dinâmico para uma aprendizagem efetiva.

Atualmente, o interesse do Sistema Educacional Brasileiro pelos estudos e as pesquisas sobre a avaliação educacional e avaliação da aprendizagem se revela através da proposta da avaliação em larga escala, isto é, pelos programas avaliativos desenvolvidos e apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

– INEP, para os diversos níveis de escolaridade, como: Provinha Brasil, O Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio e o SINAES – Sistema Nacional de Ensino Superior – ENADE – ENCEJA. Esses programas avaliativos de massa, buscam conhecer os entraves e as facilidades dos níveis de ensino, viabilizando políticas públicas educacionais e, assim, intervir na realidade pesquisada.

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização do segundo ano das escolas públicas, acontecendo no início e no fim do ano letivo. A aplicação da Provinha Brasil, possibilita aos professores e gestores um diagnóstico mais preciso, com o intuito de conhecer o que foi agregado da aprendizagem dos alunos, dentro do período avaliativo, a partir das informações obtidas os gestores e professores podem intervir no processo de alfabetização. O objetivo da provinha Brasil é que todas as crianças com até oito anos estejam alfabetizadas, sabendo ler e escrever.

O ANEB, ANRESC e ANA– são avaliações externas, aplicadas a cada dois anos, visa realizar um diagnóstico do sistema nacional brasileiro e fatores que possam interferir no desenvolvimento do aluno, e fornece informações da qualidade do ensino, assim contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino ofertado. Várias modificações foram feitas ao longo dos anos, a primeira aplicação do SAEB os alunos foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências.

O ENEM, é um programa que avalia o desempenho dos estudantes do ensino médio, colaborando com as instituições de ensino em seus processos seletivos. SINAES, é um programa de avaliação mais amplo, é o mais recente instrumento de avaliação do ensino superior, do MEC, nele integra-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes -ENADE, que tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação.

Os dados estatísticos das décadas de 50, 60, 70 e início de 80 do século XX, mostram a ampliação dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*: mestrados e doutorados. Entre 1951 – 1982 foram criados, no conjunto de todas as áreas de conhecimento, 772 cursos de mestrado e 298 cursos de doutorado, totalizando 1070 cursos. Esses dados estão fundamentados em Cury (1987, p.3) e o MEC/CAPES:/INFOCAPES, 1994 (3), p. 19).

Nessa perspectiva, Nogueira *apud* Cunha (1994), enfatiza que a intencionalidade da expansão de cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* esteve sempre atrelada a duas questões: a primeira do interesse dos docentes na qualificação, e a segunda na necessidade de formação de recursos humanos e profissionais adequados para atender as demandas do

mercado de trabalho. É nítido o fato de que quando o foco é a produção intelectual, segundo a CAPES, a pós-graduação ocupa a décima sétima posição no *ranking* mundial da produção de novos conhecimentos científicos, embora o MEC argumente que apesar do aumento do número de cursos de mestrados e doutorados, infelizmente ainda persiste a desigualdade de acesso a esses cursos, entre as regiões do Brasil.

Em 2006, no Brasil, segundo a pesquisa realizada pelo MEC e pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, o total de professoras com doutoramento subiu para 104%, enquanto que para os homens apenas 69%. O crescimento de professoras com mestrado também foi superior à marca registrada entre os homens: 119,4% e 106,1%, respectivamente.

Os objetivos gerais que orientaram a criação dos programas de Pós-Graduação segundo Saul (200, p.76-85), estão compreendidos em: Preparar o pessoal, em nível especializado, para atuar em instituições educacionais de 1º, 2º e 3º grau, quer como docentes, quer como pesquisadores e em organismos sociais, empresariais, e instituições de pesquisa, nos campos específicos dos cursos oferecidos. Desenvolver atividades de pesquisas avançada, com finalidade didática e de promoção de descoberta científica. Estimular o espírito de publicação cuidadosa de trabalhos de teses e de pesquisas, como contribuição cultural da universidade à sociedade.

Dentre as justificativas para a criação desses programas está a de que novas exigências estão sendo feitas ao professor para sua prática educativa, em função das transformações que se operam nas sociedades em geral, e na brasileira em particular. Com tudo isso, o foco é formar agentes que promovam mudanças para atuarem em nível macro e micro do sistema educativo.

De acordo com Casali (1975), a relevância do programa pode ser observada mediante avaliação externa empreendida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (1993) e o relatório da CAPES. Outro item a ser considerado diz respeito ao volume de dissertações e teses de doutorado, que, especialmente, nos últimos anos têm sido bastante expressivo.

D'Antola (1976), desenvolveu um estudo experimental e considerou a observação uma das técnicas mais adequadas à apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos somente por meio de provas, considera ainda a eficácia do processo avaliativo a partir de alguns elementos, a exemplo, o fato de observar vários instrumentos de coletas de dados sobre a situação de aprendizagem dos alunos em que o processo

avaliativo ocorra. Defende que a avaliação (observação) feita na escola seja realmente utilizada para avaliar as mudanças de comportamento apresentadas pelos alunos.

Guedes (2004), menciona que a avaliação é defendida enquanto um elemento que deve ocorrer no processo de aprendizagem, com uma constante revisão de seus objetivos. Deve ser tratada como um instrumental de tomada de atitude. Avaliar sempre com uma perspectiva qualitativa, a mesma deve ser vista como parte da implementação de alternativas dos pontos negativos verificados. Deve priorizar o enfoque ético, em vez do técnico, a qualidade e não a quantidade, o todo ao invés da parte, a performance no lugar do sentido, a participação e não o sujeitamento, a ação ao invés da transformação.

Esse processo histórico, filosófico, cultural da avaliação educacional mostra os avanços e retrocessos, as necessidades e a importância de ampliar os estudos e pesquisas sobre o assunto, a fim de que sejam desconsideradas e desconfiguradas concepções e práticas avaliativas que excluam, reprovem, classifiquem, julguem, injustamente, o sujeito, em seu processo de aprendizagem.

2.1 – A AVALIAÇÃO: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS SOBRE ERROS E ACERTOS

A palavra avaliação está presente na vida de todas as pessoas. Há todo tempo, avaliamos ou somos avaliados por alguém a respeito de atitudes e palavras pronunciadas. Contudo, na escola desde as séries iniciais verificamos a avaliação sendo apresentada como um elemento negativo, assustador, desmotivador do processo de ensino e aprendizagem. A denominação avaliação está diretamente agregada ao “exame”, sempre com o mesmo sentido. Sendo assim, “[...] não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”. (PERRENOUD, 1999, p.9). Segundo Garcia (2003 apud DILIGENTI, 1998, p. 21):

[...] termo avaliação é de utilização recente, já que a palavra “exame” era mais frequentemente utilizada para designar provas de conhecimento. Datam aos remotos 1200 a.C. as primeiras práticas de avaliação/exame de que temos notícia. Esses exames eram realizados pela burocracia chinesa com intuito de selecionar (somente junto aos homens) aqueles que deveriam ocupar cargos públicos. Desde seus primórdios, portanto, verificamos na avaliação a predominância de um componente seletivo em detrimento a qualquer aspecto educativo.

Os métodos e instrumentos de avaliação não se limita por testes, provas ou exercícios, mas fundamenta-se na reflexão de valores morais e sociais que o sujeito está inserido, proporcionando uma avaliação que visa a construção do saber entre o educador/avaliador e educando/avaliando.

A ação avaliativa, muitas vezes, tem uma conotação errônea para os alunos, isto porque muitos professores a utilizam como forma de autoridade e repressão ao mau comportamento de seus alunos, distorcendo, assim, o real sentido da mesma. A avaliação deve ser um meio destinado a auxiliar, subsidiar o processo de aprendizagem da criança, não apenas pontuando e/ou classificando-a, visto que o educando deveria ser o centro da ação avaliativa, como evidenciam os estudos e as pesquisas realizadas por Hoffmann (2007), Luckesi (1996), entre outros.

Para Rabelo (1998), toda e qualquer avaliação pressupõe objetos e critérios, mas o único objeto avaliado é o aluno e a aprendizagem é o produto, entretanto, é necessário avaliar também outras questões no processo de ensino aprendizagem, tais como, os objetivos, conteúdos, as propostas de intervenções didáticas com seus materiais e recursos utilizados.

Os critérios são os referenciais da avaliação e devem traduzir a natureza da educação institucionalizada que é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Os métodos que devem ser usados em uma avaliação são constituídos de instrumentos de diagnóstico que levam a uma intervenção visando a melhoria da aprendizagem, identificando algumas características de um aluno, objetivando escolher algumas sequências de trabalho adaptadas a tais características. Sendo que, ao identificar um perfil de sujeito, não comprometerá o trabalho do professor.

Como vimos, o ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, o que não é bom para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um momento de pausa para pensar a prática e retornar a ela, como um meio de julgar o processo avaliativo e não apenas o sujeito da avaliação, seria então um momento dialético do processo de ensino aprendizagem, para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento, para a autonomia e competência.

As avaliações realizadas nas escolas decorrem, portanto, de concepções diversas, das quais nem sempre se tem clareza de seus fundamentos. Se o sistema educacional exige determinado processo de ensino com vista ao vestibular, a avaliação do rendimento escolar não pode atender outra coisa a não ser isso: provas objetivas que não exigem do educando uma reflexão acerca do que se pede, e sim, uma resposta pré-elaborada. Este tipo de

avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas, ou seja, algumas pessoas, que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas e suas exigências, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídas do processo de escolarização.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para a outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. (LUCKESI, 1997, p.18).

Na visão positivista existe uma problemática na avaliação que é a premiação ou punição, a depender do desempenho do indivíduo, pois, se este não obteve sucesso na sua atividade e ainda a isso foi acrescentado uma punição, o indivíduo, provavelmente, não terá estímulo para refletir, discutir, compreender o seu “erro” e se dedicar para a melhoria do seu desempenho. Enquanto que na visão dialética, o estímulo está presente e tanto os erros quanto os acertos são importantes no processo de ensino e da aprendizagem. Acreditamos que para uma clara compreensão de avaliação, esta visão seja a mais adequada, se não quisermos, como resultado do trabalho docente em sala de aula, alunos mumificados, apáticos, depósitos de conhecimento alheio.

O professor que trabalha com a concepção dialética, percebe que o conhecimento deve ser construído, gradativamente, em um processo de ensino-aprendizagem, que, não necessariamente parte apenas do educador para o educando. Aquele que está à frente da sala de aula deve, pois, considerar os procedimentos, os instrumentos e as estratégias usadas pelos alunos para aceitar ou rejeitar os conhecimentos trazidos. E a partir daí, pensar, junto com a turma, maneiras de melhorar o processo que já está em andamento. As avaliações se produzem em determinadas situações concretas, pautadas num quadro de valores sociais e éticos que orientam as nossas escolhas.

As definições de avaliação são muitas, mas em quase todas elas, a atribuição de valor é uma característica constante e é por meio dela que os indivíduos são reconhecidos como sujeitos portadores de um papel social.

A complexidade da avaliação da aprendizagem exige um esforço conjunto de todos os atores educativos, principalmente quando se pressupõe que a escola existe para a promoção do sucesso educativo. O critério em avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. De um lado, existe o referido, ligado aos dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação; do outro lado, há lugar para o referente, ou seja, o conjunto de parâmetros que são tidos como ideais de comparação do referido. Não é possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os professores e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. O critério é, por isso, uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los aos encarregados de educação.

Os erros são comuns no processo de ensino e aprendizagem, mas tem se conduzido como uso de castigo e forma de correção. No passado, os castigos físicos eram comuns na avaliação escolar. O uso da palmatória é um exemplo de como o erro era tratado pelos professores que batiam nas palmas das mãos dos alunos de acordo com a quantidade de erros que eram cometidos por eles. Outro tipo de castigo físico e moral, era ficar de joelhos em grãos de milho, na frente da classe, tornando-se uma exposição pública ao erro.

Atualmente, essas formas de condutas aos alunos são raras, porém, a punição ainda não desapareceu, apenas se tornou mais sutil, afinal, é comum verificar o clima de medo, tensão e ansiedade em sala de aula, entre os alunos quando se trata de avaliação.

A suspensão do recreio, lanche, as tarefas extras para serem realizadas em sala de aula ou em casa, as ameaças de reprovação, a exposição e ridicularização, em decorrência do erro cometido, o teste surpresa, entre outras ações, expõem a fragilidade dos alunos e de suas aprendizagens, estimulam a vergonha e o medo, impedem o estabelecimento de relações interpessoais, a troca de informações e a elaboração de conhecimentos. Tais práticas escolares que configuram a prática docente, desmotiva, desencanta e impede a construção e percepção dos alunos sobre a escola, como um ambiente prazeroso e de boas convivências.

Nessa direção, as razões do castigo emergem do fato de o aluno não ter aprendido um conjunto de determinados conteúdos e a concepção do castigo é resultado da conduta do sujeito que não corresponde a determinado padrão preestabelecido, afim de que, paguem por seu erro e aprendam a assumir a conduta correta.

Nessa perspectiva, a escola ainda reproduz essas práticas que estão enraizadas culturalmente, pela qual, o julgamento da culpa está qualificado como o erro. É preciso

observar antes, para julgar depois, e usar o erro como fonte de virtude da aprendizagem, ou seja, de crescimento. Portanto, as questões do erro, da culpa e do castigo na prática escolar, estão articuladas a avaliação da aprendizagem, na perspectiva de que a avaliação não deveria ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio no âmbito escolar. Para tanto, é necessário compreender os tipos de avaliação e sua relação no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.1. Os tipos de avaliação

2.1.1.1 A avaliação diagnóstica

Várias são as ideias que circundam a definição de avaliação diagnóstica. As diferenças e especificidades são encontradas de acordo com a áreas de conhecimento, por exemplo, na Medicina, a avaliação diagnóstica é tratada de acordo com o diagnóstico levantando sobre o paciente, que é feito através da fala e das condições físicas que o paciente apresenta, na Engenharia, a avaliação ocorre através do diagnóstico e perícia das condições objetivas de uma obra, direcionando as decisões a partir das ações necessárias para correções e na Educação a avaliação diagnóstica, objetiva o êxito do processo de ensino e da aprendizagem, onde será um instrumento que auxiliará o educando no seu processo de crescimento para a autonomia. Para Luckesi (2005):

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se for importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (LUCKESI, 2005, p. 81)

A atual prática de avaliação escolar não viabiliza um processo de democratização de ensino, apenas possibilita um processo cada vez menos democrático, na sua expansão quanto a sua qualidade, pois a avaliação não deve servir somente para aprovação ou

reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico que se adeque para uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica é comprometida com uma proposta pedagógica, no qual, o aluno deve apropriar-se de conhecimentos e desenvolver habilidades necessárias para ser um cidadão reflexivo e crítico, de tal forma que compreende, propõe e realiza a avaliação como um instrumento que auxilia a sua aprendizagem e se preocupa com o seu crescimento.

A avaliação diagnóstica tem como perspectiva princípios de articulação de elementos, como: a proposição da avaliação e suas funções, elaboração e utilização de instrumentos, leitura dos resultados obtidos e a utilização desses dados, assim, tendo como funções da avaliação a possibilidade da autocompreensão do sistema de ensino, autocompreensão do professor e a autocompreensão do aluno e o professor poderá verificar através da avaliação da aprendizagem, o caminho que está seguindo, se é ou não eficiente e os desvios que está tendo. (LUCKESI, 2005).

Os instrumentos da avaliação referem-se a realizar à articulação desses princípios, afim de utilizar para melhorar a aprendizagem dos estudantes e do sistema de ensino, medindo os resultados da aprendizagem e a harmonia com os objetivos instrucionais. Assim, com uma elaboração clara, através de um planejamento adequado dos instrumentos, a avaliação diagnóstica implica na clareza de comunicação e compreensão do que se solicita, quanto a resposta ao que se pede das questões, de tal forma que, os alunos serem utilizados para diagnosticar a real situação do aluno.

2.1.1.2. A avaliação formativa

A avaliação formativa resulta de uma forma ou de outra na regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. O professor que constata que algo não foi entendido, que suas instruções não estão sendo compreendidas ou que os métodos de trabalhos propostos não estão resultando positivamente, retomará o problema desde o início, renunciará a determinados objetivos de desenvolvimento para se debruçar sobre os fundamentos, modificando seu plano de aula e sua didática. “No entanto, uma avaliação formativa no verdadeiro sentido da palavra não resulta sem uma regulação individualizada das aprendizagens”. (Ana Pais e Manoela Monteiro, 1990, pg 40). Isto significa dizer que a mudança das práticas de avaliação deve ser acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da turma e de uma atenção especial dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo que os alunos adquiriram. (PERRENOUD, 1999, pg 38).

Existe uma necessidade de os professores fazerem acompanhamentos individuais com seus alunos, sabemos que dentro das escolas predominam-se, turmas cheias tornando o trabalho do professor um pouco difícil, porém, o processo de ensino-aprendizagem deve prevalecer, daí porque a aprendizagem precisar ser um momento dinâmico e com responsabilidades.

2.1.1.3 A avaliação Somativa

De acordo com Ribeiro (1997), a avaliação somativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade da aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

A avaliação somativa diferencia da avaliação diagnóstica pela intenção e pelos objetos que a mesma constitui como um balanço final, contendo resultados de um processo ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho agora realizado.

Por que se trata de um “balanço final” só tem sentido efetuar quando a extensão do caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo. (...) A função e a utilidade da avaliação somativa no ensino nem sempre tem sido bem entendidas. Afirma-se, por vezes, que pelo fato de ter lugar no final do processo de ensino-aprendizagem já nada remedeia e para nada serve. De fato, não é assim. Esse tipo de avaliação complementa os restantes, desempenha uma função distinta das cometidas a outros tipos de avaliação, resolve problemas de ensino, ainda que numa dimensão diferente, e serve finalidades não aceitáveis através da avaliação diagnóstica e formativa. (RIBEIRO, 1997, pp. 76-77).

Pode-se dizer que a avaliação somativa tem por finalidade completar um ciclo de avaliação, no qual já foram utilizadas a avaliação diagnóstica e a formativa. A avaliação somativa exprime uma leitura tão concreta quanto possível, dos dados colhidos ao decorrer do processo ensino-aprendizagem. Compete aos professores avaliarem as aprendizagens dos alunos, que deverão ter parte ativa na avaliação do seu trajeto.

A avaliação somativa realiza-se sempre que for necessário fazer um balanço de aprendizagens desenvolvidas, ainda assim, esse balanço tem essencialmente uma função formativa, exceto no final de cada ciclo em que a função somativa é realmente predominante. Em linhas gerais, podemos dizer que os três tipos de avaliação aparecem correlacionados pela complementariedade das funções e deveriam, por isso, teoricamente, serem utilizados em qualquer momento do ano letivo.

De modo geral, a avaliação somativa é aquela que se materializa nos testes realizados ao longo do ano letivo e que ocorre no final do período, no fim dos ciclos de aprendizagem. Na prática, costuma-se atribuir a avaliação somativa a função de classificar e não apenas de avaliar.

A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face as aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades. (...) A classificação, por seu turno, transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base e decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar. (RIBEIRO, 1997, p. 75).

Ainda que a avaliação somativa venha se materializar habitualmente em testes, não é só desses testes que é feita a avaliação. Existem muitos outros instrumentos de avaliação, alguns dos quais poucos utilizados. Nessa direção, se faz necessário compreender o processo de avaliação, reconhecer a importância de adquirir aprendizagens para a avaliação, no intuito de adotar práticas avaliativas de aprendizagens significativas.

2.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM DA AVALIAÇÃO

Os desequilíbrios que se instalam no ensino brasileiro, tem merecido atenção dos pesquisadores, devido a legitimidade que se tem dado aos tipos de avaliação, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, que ainda não avaliam as questões que correspondem a efetiva aprendizagem recorrente e referente ao dia a dia dos alunos e ao contexto escolar como um todo. As avaliações em larga escala, buscam mostrar os resultados de desempenho dos alunos através de avaliações tradicionais que apenas quantificam (calculam), o nível de aprendizagem e desqualificam o processo da aprendizagem,

demonstrando assim o desempenho dos alunos, que em geral, se apresentam abaixo da média mundial. Para Luckesi:

Os tipos de avaliação praticados atualmente revelam uma preocupação exacerbada voltada para promoção, isto é, para as notas, mesmo que reflitam o percurso de construção e aquisição do conhecimento pelos estudantes. (Luckesi, 2001, pg 47).

A avaliação da aprendizagem depende muito do que o professor pensa sobre a sua prática, de seu modo de avaliar, das questões que considera relevante ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das concepções de avaliações realizadas entre os professores em sua prática educativa, da atribuição que dá aos tipos de avaliação e de como as realiza, embora tais avaliações estejam, em geral, voltadas apenas para aquisição de notas, como recurso de classificação e não de construção do saber. Entretanto, as concepções de avaliação vêm sendo reformuladas em uma perspectiva formativa, refletindo-se como vem sendo concebida e influenciam a condução da prática pedagógica, os instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, a qualidade do ensino.

A aprendizagem da avaliação acompanha o processo do aluno, a compreensão de como ele aprende, através do ato pedagógico que tem como componente o planejamento, no qual garante a definição e a configuração do caminho que favoreça a aprendizagem. Se dá através do acompanhamento, no sentido, de que o professor planeja e investe o tempo da aprendizagem para que ocorra de fato a aprendizagem desejada e esperada. A aprendizagem da avaliação possibilita o diagnóstico e planejamento através do acompanhamento da aprendizagem que envolve um processo, e esse processo conta com inúmeros processos didáticos, dentre eles, o processo avaliativo.

Nesse sentido, o professor deve pensar no seu ato pedagógico e fazer o acompanhamento da aprendizagem do aluno através das manifestações diferentes de aprendizagem. Deve observar cada aluno, em sala de aula, as dificuldades apresentadas para que ocorra a aprendizagem, as questões subjetivas e complexas, como tomada de consciência diante de um todo. Vale salientar, que muitas vezes quando o aluno não aprende, o professor acaba se culpando, mas cada aluno vai aprender aquele objeto “conhecimento”, a partir de seu contexto sócio-cultural e através do reflexo de todo um recurso pedagógico. Segundo Hoffman,

O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do

saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 2009, p. 67).

Pensar a aprendizagem avaliativa é pensar na possibilidade de evolução do modelo tradicional de avaliação que é entendida apenas como verificação e registro, transformando em uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora para que o educador favoreça a troca de ideias entre ele e os alunos e enriqueça o saber e a compreensão dos alunos sobre os conteúdos estudados. Portanto, as reflexões justificam as questões do porquê e para que pensar a avaliação.

Avaliar é uma forma de colocar em prática o que os professores planejam, que é resultado do diálogo entre educador e educando, diálogo esse que permite ser construtivo e deve ser uma ação importante para a execução do processo educativo. Todavia, cada vez mais testes e provas vem sendo executados e questionados como o único instrumento de avaliação, que apenas servem para classificação e aferição. A avaliação hoje, aposta na continuidade de uma prática que valoriza a aprendizagem e que exige mudanças do trabalho cotidiano dos professores. Para Luckesi (2001), as formas de avaliar pressupõem as provas e exames, aos quais, são apenas instrumentos de classificação e seleção, que não contribuem para a qualidade do aprendizado nem para o acesso de todos ao sistema qualitativo de ensino. O repensar sobre a avaliação exige que o professor investigue e conceba a relação sujeito-objeto na produção de conhecimento.

Compreender a avaliação como uma tomada de decisão, é atribuir a coleta de dados de forma relevante, através de diagnósticos que contribuam para melhorar a aprendizagem, para que aja a superação de toda uma cultura escolar que infelizmente ainda relaciona avaliação com exames e reprovação.

A avaliação deve se constituir de instrumentos de diagnóstico, que é de suma importância para que o professor faça seu planejamento, mas a maioria dos professores ainda utilizam avaliação apenas como aferição, como julgamento de valor e não levam em consideração a forma de avaliar que dia a dia pode e deve ser reformulada, pois há vários fatores que implicam na aprendizagem, não só no ambiente escolar, mas na vida de cada aluno. Nessa perspectiva, a avaliação passa a ser inclusiva, pois o educando vai ser auxiliado a evoluir, passo à passo. Segundo Barbosa:

Uma vez estabelecidos os procedimentos de avaliação, os instrumentos e as medidas, a atribuição de conceitos e sua

aplicação, ou seja, as classificações segundo determinados padrões, passam (esses procedimentos) a ser vistos como atividades técnicas e neutras ao invés de formas interpretativas e expressivas das relações sociais que estão incorporadas dentro da própria ideia de avaliação. (BARBOSA, 2011, p. 2).

O uso de notas e conceitos pode servir como um projeto de avaliação eficaz, tendo o objetivo de registrar os resultados da aprendizagem por uma determinada escola, todavia, expressam o educador precisa acompanhar a elaboração e o processo de aprendizagem do educando. O registro torna-se necessário para que seja observado o processo de aprendizagem de cada aluno e sua consequente reorientação, obtendo assim uma avaliação formativa.

Os instrumentos e metodologias indicam como pode ser a conduta no processo avaliativo, testes e provas são extremamente importantes, desde que o professor não tenha a intenção de classificar a avaliação apenas como aprovação e/ou reprovação, mas considerar, a finalidade de sua aplicação, através do diálogo, da dinâmica e aquisição do conhecimento, pela singularidade ou determinado tipo de conhecimento. O educador deve estar atento, percebendo através das ações que o aluno revela as aprendizagens que ele demonstra. Deve coletar informações e trabalhar a partir delas, interpretando, dialogando e revendo sua prática, até mesmo para poder pensar em outros caminhos, que busque os avanços da aprendizagem do educando.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação e nesse processo o ato de avaliar refere-se a uma dinâmica entre o educador e o educando, mas existe questões muito complexas mediante a aprendizagem, no qual envolve várias dimensões do sujeito/aluno, exigindo observações diferentes e o foco da avaliação do professor em qualquer ação pedagógica, do aprender ou não aprender. Para Shor apud Freire:

Antes de mais nada, Ire, penso que deveríamos entender o diálogo' não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir bons resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica pare a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos. (...) o diálogo é o momento em que os humanos se encontrem para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 122-123).

O diálogo proporciona o acompanhamento do processo avaliativo, e o educador precisa ter clareza do campo de avaliação no ato de avaliar, investigando e pesquisando a qualidade da realidade da aprendizagem do aluno, dependendo da descritiva da realidade ou através da coleta de dados sobre o desempenho, tendo um instrumento mediador que possibilite revelar se o aluno aprendeu ou não aprendeu, portanto, isso não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria, mas proporcionar e favorecer a ampliação do saber. Portanto, a quem se deve avaliar?

Como sabemos toda avaliação deveria ser processual, porém infelizmente muitos professores não estão dando conta disto, e o que fazem é apenas aplicar provas sem ao menos procurar saber se o aluno realmente aprendeu, e não apenas “decorou” o conteúdo abordado em sala de aula. Acreditamos que a grande dificuldade de um professor hoje é saber e reconhecer a quem se pretende avaliar? A avaliação é para todos, mas para que isso ocorra de uma forma agradável, os educadores precisam ter a consciência de que no processo de ensino e aprendizagem, o educando é aprendiz e o educador o facilitador da aprendizagem. Para Jussara Hoffmann (2007), as transformações de avaliação são multidimensionais. Uma grande questão é que avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Nós somos o que sabemos em múltiplas dimensões.

Quando avaliamos uma pessoa, nos envolvemos por inteiro - o que sabemos, o que sentimos, o que conhecemos desta pessoa, a relação que nós temos com ela. E é esta relação que o professor acaba criando com seu aluno. Então, para que ele transforme essa sua prática, algumas concepções são extremamente necessárias. Em primeiro lugar, o sentimento de compromisso em relação àquela pessoa com quem está se relacionando. Avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Em segundo lugar, o professor precisa estar preocupado com a aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, o professor se torna um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas. Só assim é que o professor pode intervir, ajudar e orientar esse aluno. É um comprometimento do professor com a sua aprendizagem -tornar-se um permanente aprendiz. Aprendiz da sua disciplina e de seus próprios processos de aprendizagem, por essas e outras questões é possível afirmar que a avaliação é um terreno bastante arenoso, complexo e difícil. Nessa direção, avaliar a avaliação é:

[...] é atuar, dia após dia, na escolha das atividades e na ponderação das exigências. O sistema clássico de avaliação é um grande obstáculo a essa evolução, porque força os professores a preferir as competências isoláveis e cifráveis às competências de alto nível, raciocínio, comunicação- difíceis de circunscrever em uma prova escrita e em tarefas individuais. (PERRENOUD *Apud* SANTOS 1990, pg, 34).

O processo de preparação das escolas para o vestibular, em que os alunos se empenham em resolver provas e mais provas é com o intuito e pretensão, de obterem bom preparo para o ingresso em uma universidade pública. Essa concepção e prática torna a avaliação sinônimo de prova e, como tal, objeto de classificação. Abre-se, assim um campo de discussão que envolve uma conceituação mais ampla que dê sentido ao termo avaliar, de modo a ser compreendido seu caráter interpretativo, que além dos aspectos quantitativos se refere:

Aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 1988, p.10).

Infelizmente, ainda há uma enorme dificuldade de se verem contemplados, no processo avaliativo, os aspectos qualitativos. Uma das razões para esse fato parece estar associada à dificuldade de apreciação dos mesmos, uma vez que envolve, também, a subjetividade do avaliador.

3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Algumas considerações sobre as Bases Legais.

A qualidade da Educação Infantil é um tema que têm sido, ao longo dos últimos anos, ampliados e debatidos entre educadores, estudiosos e pesquisadores das áreas humanas, educacionais. No que se refere a avaliação, a preocupação e discussão amplia, sobretudo, quando se trata do processo de ensino e da aprendizagem das crianças de 0 a seis anos e de seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico e do envolvimento de suas famílias nesse processo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), em seus três volumes, propõe que a avaliação seja formativa e que tenha o objetivo como instrumento para diagnosticar e orientar a prática educativa das crianças. Neste sentido, a avaliação se dá não apenas na avaliação do sujeito (Criança), mas nas situações de aprendizagem oferecidas as mesmas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1998) reafirmam, no Artigo 10º, a perspectiva apresentada no RCNEI, ao qual, orienta uma avaliação que seja processual, diagnóstica e formativa, servindo de base para o planejamento das práticas educativas na primeira etapa da Educação Básica, entendida, com base na perspectiva do desenvolvimento da criança e não como um instrumento de controle e seleção. Nessa direção, a avaliação na Educação Infantil deve auxiliar na criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança e que levem o professor a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, procurando melhorar, ajustando assim sua prática às necessidades do mesmo. Segundo Oliveira:

A identidade da Educação Infantil revela-se no foco dado à criança, em seu cuidado, sua educação e em suas formas peculiares de significação do mundo, que “devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias” (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

O processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tanto no interior da própria etapa, nas transições da família para a instituição, de grupamentos e de creche para a pré-escola, tem como alguns instrumentos de avaliação, o diário de classe, a escrituração escolar elaborada com a finalidade de documentar a frequência das crianças, os projetos desenvolvidos na turma e os relatórios sobre cada criança. Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB:

Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (BRASIL, 2014, não paginado).

Entendemos que uma das bases para a qualidade na Educação Infantil inclui a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

O RCNEI, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica - PCNs, elaborados pelo MEC, atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Na Educação Infantil, este documento foi pensado, discutido e realizado após um amplo debate nacional, com a participação de professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo desde sua experiência à reflexão acadêmica e científica. Este documento, também é considerado um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O seu objetivo é servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de zero a seis anos, respeitando seu tempo, seus estilos pedagógicos e também a sua diversidade cultural brasileira.

O RCNEI considera ainda que a avaliação deve ter um *feedback* (retorno) das aprendizagens para as crianças, ou seja, a avaliação deve propiciar que elas também acompanhem seus avanços e suas dificuldades. Para que isto ocorra é função do professor partilhar com elas as observações que venham sinalizar suas conquistas e possibilidades de superação, sem esquecer o seu desenvolvimento. No entanto, não se deve apontar habilidades que as crianças ainda não desenvolveram só por apontar, sem ter o objetivo de incentivá-las a superar as dificuldades, e sim motivar o desenvolvimento e percurso a ser trilhado sem julgamentos, notas ou rótulos.

A LDB 9394/96, na seção referente a educação infantil, estabelece que “a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de

promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. (LDB, 1996, Seção II, artigo 31).

Essa etapa de ensino necessita que os procedimentos para a avaliação do desenvolvimento da criança não sejam com o objetivo de seleção ou a classificação dos mesmos, no qual o professor deve ter a observação crítica e propor atividades criativas, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, registrando sempre esse processo de aprendizagem no diário de classe, para que haja uma avaliação que considere o desenvolvimento dentro dos contextos e da rotina do dia a dia.

O risco de uma má avaliação da criança pode deixar de observar os avanços que ela alcançou, por exemplo: ao dizer que uma criança não se comporta como deveria, além disso, os instrumentos classificatórios fazem com que a criança seja treinada para obter o sucesso em uma ação específica. Segundo Jussara Hoffmann (2012, p.152), “A criança não pode se sentir integrada a uma escola que lhe proporciona uma situação constante de prova, de teste, onde a tensão se mantém e onde ela e sua família são prejudgadas e responsabilizadas pelo fracasso”.

Nessa perspectiva a avaliação pressupõe que o planejamento guie o professor, o gestor e a comunidade escolar para uma elaboração de instrumentos que consiga registrar o percurso realizado e os avanços da aprendizagem da criança, e não responsabilizem os mesmo pelo fracasso através de uma forma classificatória.

3.1 AS FASES DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM INFANTIL

O ser humano apresenta desde o nascimento uma plasticidade no cérebro, no qual, o mesmo desenvolve várias formas de comportamento, tal como, o aprender, o de utilizar diferentes recursos e estratégias para inserir-se no meio, o agir sobre ele, o avaliar, o de tomar decisões e criar condições para sobreviver ao longo de sua vida.

Segundo Santos, Xavier e Nunes (2009), o conhecimento é uma das possibilidades de desenvolvimento do ser humano, logo, a psicologia do desenvolvimento envolve múltiplas concepções e compreensões da evolução humana, notadamente da criança, que acontece através de etapas do desenvolvimento cognitivo e psicossocial, portanto, configuram-se na divisão do tempo de vida, que vão dar concepção a maturidade, nos períodos da primeira infância (0- 3 anos), segunda infância (3-6 anos) e da terceira infância (6-11 anos).

Na primeira infância (0-3 anos), o processo cognitivo se dá através de ações sensório-motor num primeiro momento e simbólicas posteriormente, logo após o desenvolvimento da linguagem e no aspecto psicossocial, os padrões de temperamento (fácil, difícil e lento) se manifestam pela primeira vez, podendo sofrer mudanças ambientais.

A segunda infância (3-6 anos), tem o raciocínio inicialmente egocêntrico com o contato social, já possui uma sofisticação da linguagem, controle sobre as ações, tendo uma das principais aquisições psicossociais a formação do autoconceito, a percepção que o sujeito tem de si, do seu eu e de suas habilidades e das diferenças de gênero, ocorrendo mudanças nas brincadeiras que variam de cultura para cultura, sendo importante o estímulo da inteligência pré-operatória com situações desafiadoras e jogos.

A terceira infância (6-11 anos), a criança se habilita para formulação das operações, como: a soma, a subtração, a multiplicação e ordenação de objetos em série, desenvolvendo raciocínio indutivo. Durante essa etapa o autoconceito evolui, tornando mais realista, logo a presença e participação dos pais é de suma importância para negociação de regras e colocar limites nos filhos.

O desenvolvimento da função simbólica é de extrema importância para criança, que constitui-se a partir da ação e interação com o mundo e das práticas culturais, criando possibilidades de representar, mentalmente, por símbolos o que ela experimenta, sensivelmente, no real, portanto, é por meio dessa função que a criança constrói significados e acumula conhecimentos, no qual implica nas ações que acontecem na escola e as atividades que utilizam a função simbólica conforme o período de desenvolvimento envolve tanto o educador como o educando. Quando os elementos do currículo não mobilizam adequadamente esta função, a aprendizagem não se efetua.

Tomando como base o teórico Vygotsky *apud* Oliveira (2007), a teoria de desenvolvimento humano é estabelecida desde o nascimento, pois já está inserida no meio social, e é pela família que começa a ter as primeiras relações e desenvolvimento da linguagem, que se dá pela interação social. Para Vygotsky, o ambiente implica no desenvolvimento intelectual da criança, no qual o desenvolvimento acontece de fora para dentro, pela absorção do conhecimento a partir do contexto em que está inserido, nas ruas, na escola e em casa e depois elas internalizam no que veem, transformando em sua propriedade. Sua maior contribuição para a aprendizagem do desenvolvimento, foi a Zona de desenvolvimento proximal - ZDP, que define o nível de desenvolvimento atual da criança, cujo a capacidade de resolver problemas sem ajuda, mas com a orientação de um

adulto, pois a criança não concebe uma aprendizagem sem algum conhecimento anterior cognitivamente relacionado. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela linguagem, utilização de instrumentos, signos e a ação de acordo com os conceitos utilizados pelo professor. O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que incentivem o aluno a ser independente, com ambientes de participação, colaboração e diferentes desafios.

Segundo o teórico Piaget, o desenvolvimento da criança acontece por etapas, pelo período sensório motor vai de 0 a 2 anos, quando os bebês começam uma ação para assimilar o meio em que vive, a inteligência deles é a partir da prática, suas noções de tempo e ação são construídas por sua ação, sendo assim o contato com o meio é imediato, sem precisar de representação ou pensamento. O período pré-operatório vai de 2 a 7 anos de idade, ele é caracterizado por sua interiorização de esquemas de ação cujo o mesmo é construído no estágio anterior (sensório-motor). A criança que se encontra nesse estágio é chamada de egocêntrica, porque é centrada em si própria, onde não consegue se colocar abstratamente no lugar do seu colega, ou seja no lugar do outro, ela de maneira alguma aceita a ideia do acaso, quer de toda forma que tudo tenha uma explicação, é a famosa fase dos “por quês”.

O período operatório concreto vai de 7 a 11 anos, a criança está apta para desenvolver as questões de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, ela se torna capaz de relacionar diferentes tipos de aspectos e abstrair deles os dados da realidade. Passa a não se limitar a uma representação imediata, porém ela ainda é dependente de um mundo concreto para chegar a abstração, também é desenvolvido a capacidade para representar uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada.

O aspecto Operatório-Formal, dar-se de 12 anos em diante, esta representação permite a abstração total, a criança deixa de se limitar mais a representação imediata nem somente as relações previamente existentes, ela se torna capaz de pensar em todas as relações possíveis, claro que indo buscar as soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade, com outras palavras, as estruturas cognitivas das crianças chegam a alcançar seu nível mais elevado de desenvolvimento, daí então tornam-se mais aptas para aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.(SILVA, T.T.da. *Em resposta a um pedagogo 'epistemologicamente correto'*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 19(2):9-17, jul/dez., 1994)

O teórico Wallon afirma em sua teoria que o desenvolvimento da criança se dá por estágios: o primeiro é o impulsivo-emocional, ocorre no primeiro ano de vida pela

interação dos bebês com as pessoas, ao qual, predomina a afetividade. O segundo é o sensório-motor e projetivo, inicia-se com um ano de vida e estende-se até os três anos de idade, o andar, a exploração da realidade exterior, a linguagem, que darão à criança a capacidade de ingressar em um novo mundo, os dos símbolos, começa a estruturar o pensamento. O terceiro é o personalismo, que se dá por volta dos três aos seis anos de idade, com o enriquecimento do eu e a construção da personalidade, a fase da imitação, da sedução (tem necessidade de ser admirada) e da oposição do outro. E o quarto é o pensamento categorial, entre os seis e onze anos de idade, a criança aprende a perceber o que é de si e o que é do outro, pensa a realidade a partir de categorias e sente uma emergência de atenção.

Wallon *apud* Almeida (1999 p.51), destaca que “a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambos têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”. A afetividade está presente nas interações sociais e nos processos de desenvolvimento cognitivo, nesse sentido, pressupomos que as interações afetivas ocorrem tanto no contexto escolar, nas relações entre os sujeitos (aluno/professor e aluno/aluno) em diversas atividades que são propostas em sala de aula.

3.2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil surgiu como uma instituição assistencial para suprir as necessidades da criança e de ocupar, em muitos aspectos o lugar da família, no Brasil foram criadas as creches que preenchiam as necessidades da classe trabalhadora, pois muitas mulheres não tinham lugar para deixarem seus filhos, firmando-se assim o cuidar, a atividade principal dessas instituições. Na década de 1980 foram feitos estudos e pesquisas em relação à Educação Infantil que foram discutidos a função das creches-pré-escolas. A Constituição Brasileira (1988), define que a creche-pré-escola é direito da família e dever do Estado oferecer esse serviço. Nessa direção, a educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica e ganhou dimensões mais amplas dentro do Sistema Educacional, onde a criança passa a ser vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações sociais.

Atualmente, a educação infantil exige dos educadores na avaliação dos seus alunos muita observação, reflexão, registros diários e, sobretudo, grande sensibilidade. Podemos dizer que essas estratégias são de suma importância para o processo escolar da criança, pois toda atividade proposta precisa ter uma intenção clara, isto é, o objetivo precisa estar

explícito para o professor e para o aluno. Essa apropriação do que é ensinado acontecerá através do desenvolvimento das suas habilidades, do pensamento e das linguagens, para uma aquisição de conhecimento e assimilação dos conteúdos. Sobre este aspecto, Fernandes e Oliveira (2007), menciona que o professor deve utilizar atividades que envolvam a observação, registro, organização, relato e comunicação para avaliar habilidades como perceber, refletir, compreender e expor, pois através das mesmas os educandos poderão desenvolver redes neuronais que são base para formação de conceitos, apropriação de métodos e criação de categorias de pensamento. Apresentaremos para melhor compreensão dessas ações.

3.2.1 A observação

A criança em seus primeiros anos de vida, observa e imita as pessoas aprendendo, assim, as formas de comunicação, observa os objetos para conhecê-los e usá-los em suas brincadeiras, desenvolvendo a função simbólica. A observação pode ser potencializada pelo professor ao propor atividades, de modo que os alunos exponham suas ideias, os fatos observados e solicite que os mesmos de alguma forma, selecionem, organizem e avaliem suas observações. Ter o objetivo para a observação, envolvendo a comunicação com outro, levando o aluno a mobilizar mais a atenção.

3.2.2 O registro

Os elementos coletados pela observação devem ser acompanhados de um registro para que os mesmos não se percam. O professor em seus planejamentos deve estabelecer tempos determinados para ensinar aos alunos registrar e fazer do registro um hábito de estudo, podendo ser feito com desenhos e escrita, trabalhando essas estratégias em vários momentos, pois o registro é um suporte externo para memória.

3.2.3 A organização

Ao longo da evolução das crianças podem ser desenvolvidas inúmeras possibilidades de organização do que foi observado e registrado, através de mapas, diagramas, esquemas, redes conceituais, listas, desenhos, representações tridimensionais

(maquete, modelagem, escultura, montagem, etc.), essas estratégias visam como “atividade de pensamento externalizada” ou um meio de comunicação com o outro.

3.2.4 O relato

O relato se apoia na organização das informações e vai muito além, pois requer uma narrativa com consistência interna, coerência e sequência lógica. O professor pode utilizar suportes variados (papel, lousa, computador, painéis e etc.) com ou sem uso de imagens, ornando-se de grande funcionalidade o hábito do aluno a fazer relatos escritos, pois a escrita provoca redes neuronais estáveis e contribui para o armazenamento das informações, proporcionando uma aprendizagem.

3.2.5 A comunicação

Temos inúmeras formas de nos comunicarmos com o outro, através de ideias ou informações. A comunicação pode ser oral, escrita, imagética (com imagem paradas ou imagens em movimento) e o professor pode usar como suportes cartazes, livros, folheto e etc, portanto, todas as formas de comunicação são exercícios da função simbólica e importantes para os alunos, no qual permite agrupar atividade de comunicação coletivas, envolvendo séries distintas.

O educador deve utilizar essas práticas em seu processo de ensino e de avaliação, pois a partir de uma observação planejada e intencional que o professor poderá ajustar sua metodologia de ensino, identificando quando o aluno presta atenção e quando se distrai faz parte da avaliação da própria prática pedagógica do professor.

3.2.6 Aula, um sentido desejável!

Ainda é comum verificarmos que se tem um conceito errôneo sobre a aula e que se choca com a realidade. Quando uma aula não é planejada dentro da escola, se um educador leva sua turma para um espaço que seja diferente da sala de aula, será que ele não está favorecendo a ocorrência da aprendizagem? Serão outros espaços não instigam a curiosidade? Acreditamos que sim, pois, precisamos deixar de lado o que há muito tempo foi constituído de que as crianças só aprendem na escola e mais precisamente em sala de aula.

Para que não exista mais uma alternativa em que a aula seja algo monótono, é preciso fugir das raízes etimológicas e buscar um sentido desejável. Feito isso, podemos afirmar que a aula deve possibilitar situações de aprendizagem, desenvolvidas em diferentes espaços físicos, na qual pode se fazer presentes um ou mais educadores em que os mesmos tenham o domínio do assunto e ajudem o favorecimento e a ocorrência da aprendizagem.

Caso nós educadores aceitemos essa proposta e definirmos como uma outra maneira de aprender, podemos concluir que, não existe uma única maneira de encaminhar uma aula, a aula pode ou não ocorrer em salas específicas destinadas a esse fim. Sabemos que um verdadeiro mestre sabe que uma verdadeira aula não se confina à sala de aula e que os saberes na mesma provocados representam desafios que os alunos saibam contextualizar na vida que vivem, e também onde convivem. Segundo Libâneo (1994, p. 196):

Podemos então definir a avaliação como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas, verificação, qualificação, apreciação qualitativa.

Em se tratando da educação infantil, a avaliação necessita ser um instrumento com investigação didática, isto precisa servir como um termômetro de ensino-aprendizagem, pois permite que o educador compare efetivamente os resultados a serem alcançados nesse processo. Possibilitando uma reflexão acerca de seu trabalho e tenha uma ação direcionada para a necessidade dos alunos.

Para que o educador tenha como planejar suas respectivas aulas a fim de atender à necessidade da turma, a primeira atitude que devesse tomar é, observar o ambiente, fazer uma sondagem do meio social em que vivem os alunos, qual o nível de aprendizagem e se existem alguma dificuldade, e por fim trabalhar através dela.

O educando que aprende a conhecer, aprende a aprender, desta maneira ele domina as competências para assumir o legado cultural que foi conquistado como instrumento de reflexão e de ação e não apenas como domínio de informações que são pré-organizadas, a criança tem que ser observada como ser individual e com suas próprias características subjetivas, por este motivo não se pode colocá-las no mesmo patamar de outras, como se fosse todas iguais.

Quando como educadores colocarmos em prática tudo aquilo que planejamos, e começarmos a refletir sobre o domínio e a transmissão de conteúdo, ou até mesmo quando

o educando faz algumas observações diferentes do que esperávamos, quando ele passa a interpretar o que entendeu em situações fora de sala de aula e começa a relacionar os fatos ao cotidiano, como avaliamos? Essas e outras questões nos instigam a concordar com a necessidade de ampliar as reflexões e ponderar todas essas questões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho monográfico foram apresentados aspectos relacionados ao tema: “A Avaliação na Educação Infantil: concepções e reflexões do processo ensino-aprendizagem”. Verificamos que a avaliação é um processo que não deve ter como objetivo a seleção, promoção ou a classificação, mas é preciso considerar a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano e empregar múltiplas ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das crianças.

A pesquisa, leitura e estudo dos textos teóricos, nos fizeram verificar que o desenvolvimento infantil acontece através da interação e do estabelecimento de práticas que favoreçam o diálogo e a relação com o outro. Com base na perspectiva de Wallon, o desenvolvimento cognitivo se dá a partir da interação primeiro com o meio e depois sócio cognitivamente, à medida que a criança vai se relacionando com as pessoas. Nessa direção, Vygotsky defende uma teoria sociocultural, que é baseada nas relações pessoais que o homem constrói, e por meio delas interage e aprende a cultura. Piaget defende que o desenvolvimento da cognição acontece por meio do amadurecimento biológico, as adaptações e equilíbrio ao seu meio.

O objetivo que norteou nosso trabalho de pesquisa foi um estudo que revelou a necessidade e importância de que a discussão, os estudos e as pesquisas sobre a avaliação sejam consideradas e ampliadas entre os educadores que atuam nas modalidades de ensino.

Consideramos que esse trabalho não está conclusivo, mas necessita ser revisitado, reconfigurado e reestruturado segundo a percepção e interesse o leitor. Acreditamos que há necessidade de outras investigações e reflexões no intuito de ainda contribuir significativamente para o conhecimento dos educadores e educandos, os estudos acerca da avaliação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. **Avaliação Psicológica: exigências e desenvolvimento nos seus métodos.** In S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica perspectiva internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da Aprendizagem na Formação de professores: teoria e prática em questão.** Porto Alegre: UFRGS, 2011, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CURY, C.R.J. Os Parametros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **In: Revista Brasileira de Educação – Anped.** N. ° 2, 1996. pp. 4-17.
- CRONCACH, L. J. **Review of on the theory of achievement test intems.** Psychametrika.1970.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar.- 4 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré- escola a universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- _____. **Avaliação mito & desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- _____. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- _____. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre. Mediação, 2012.
- _____. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista - Porto Alegre: Mediação, 2001, 30° ed.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições - 11.ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar?**: critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Michelle Steiner dos; XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, F. Janssen; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, T. Maria. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na Perspectiva Formativa - Reguladora**: Pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

TABA, Hilda. **Elaboración dei currículo; teoria y práctica**. Buenos Aires, Troquei, 1974.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**; tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.